

ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA

ANALYSIS OF THE TEACHING PRACTICE OF A PHYSICAL EDUCATION TEACHER

ANÁLISE DA PRÁTICA DE ENSINO DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

Daniel Arturo Casallas-Rodríguez¹

Fecha de recepción: 13 de octubre del 2020

Fecha de evaluación: 15 de noviembre del 2020

Para citar este artículo: Casallas-Rodríguez, D. A. (2021). Análisis de la práctica de enseñanza de un profesor de Educación Física. *Lúdica Pedagógica*, (33), 45-53. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/13212>

Resumen

Estas líneas describen el artículo de investigación adelantado para acceder al título de Magíster en Pedagogía en la Universidad de La Sabana. De este proceso se derivan unos resultados y reflexiones desde el enfoque de investigación-acción, aplicando la metodología *lesson study* como un sistema de constante reflexión y ubicando como objeto de estudio la práctica de enseñanza y sus acciones constitutivas: la planeación, la implementación y la evaluación vistas como categorías para su análisis, lo cual da un carácter cualitativo al trabajo. Nueve ciclos de reflexión fueron desarrollados como parte de la metodología; su respectivo análisis y saturación con otros datos, permitieron la emergencia de categorías que soportaron los hallazgos. Así, la objetivación de estos elementos provocó la postulación de la evaluación como articuladora, reguladora y directora de toda práctica de enseñanza del profesor investigador en el contexto institucional, específicamente desde el campo disciplinar de la Educación Física.

Palabras clave: educación física; práctica de enseñanza; acciones de planeación; acciones de implementación; acciones de evaluación.

Abstract

These lines describe the research study carried out to obtain the Master's degree in Pedagogy at La Sabana University. From this process, results and reflections are derived from the action research approach, applying the lesson study methodology as a system of constant reflection and taking, as the object of the study, the teaching practice and its constitutive actions: planning, implementation, and evaluation seen as categories for analysis, which gives a qualitative character to work. Nine reflection cycles were developed as part of the methodology; their analysis and data saturation allowed the emergence of categories that supported the findings. Thus, the objectification of these elements led to the postulation of evaluation as articulating, regulating, and directing all teaching practices of the teacher-researcher in the institutional context, specifically from the Physical Education field.

Keywords: physical education; teaching practice; planning actions; implementation actions; evaluation actions.

¹ Licenciado en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Docente de planta de la Secretaría de Educación Distrital. dacasallas@educacionbogota.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4353-1306>

Resumo

Estas linhas descrevem o artigo de pesquisa realizado para acessar ao título de Mestrado em Pedagogia da Universidade de La Sabana. A partir deste processo, derivam-se uns resultados e reflexões desde uma abordagem de pesquisa-ação, aplicando a metodologia *lesson study* como um sistema de reflexão constante e localizando como objeto de estudo a prática de ensino e suas ações constitutivas: o planejamento, a implementação e avaliação vistos como categorias para sua análise, o que confere um caráter qualitativo ao trabalho. Nove ciclos de reflexão foram desenvolvidos como parte da metodologia; sua respectiva análise e saturação com outros dados, permitiram a emergência de categorias que suportaram os achados. Assim, a objetivação desses elementos provocou a postulação da avaliação como articuladora, reguladora e diretora de toda prática de ensino do professor pesquisador no contexto institucional, especificamente desde o campo disciplinar da Educação Física.

Palavras-chave: educação física; prática de ensino; ações de planejamento; ações de implementação; ações de avaliação.



PUNTO DE PARTIDA

Objetivar la práctica de enseñanza de un profesor de Educación Física, como un acercamiento investigativo en un contexto específico, requiere de modelos acordes con el propósito, en este caso, describir la incidencia que tiene la reflexión sistemática sobre las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza: planeación, implementación y evaluación, y cómo esto provoca transformación positiva desde el carácter operativo y visión conceptual.

Se entiende entonces que los paradigmas tradicionales en investigación educativa y de aula, difícilmente dan cuenta de particularidades, detalles y rasgos de este objeto (Elliott, 2005), pues al ser singular, dinámica, compleja y condicionada por el contexto en la que se ejecuta, requiere una mirada inmersa en la misma práctica, esto llevó al enfoque de investigación-acción para “profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema” (p. 24) provocando una postura exploratoria frente a la misma práctica de enseñanza.

Con Bourdieu (2000) se entiende que “la objetivación científica no está completa si no incluye el punto de vista del sujeto que la opera y los intereses que él puede tener por la objetivación” (p. 91), ese interés centró la atención en la búsqueda de los elementos detonantes que mueven la práctica de enseñanza con todo lo que ella implica. Es decir, adelantada como una ruta de estudio permitió un acercamiento a elementos susceptibles de análisis desde cada acción que hace parte de ella, tomando distancia de sí estando inmerso en ella, con miras a lanzar objetivamente juicios y análisis sobre la misma.

De la mano de esto, la metodología *lesson study* explicada por Pérez y Soto (2015), desde sus fases,² se ajustó como un sistema de constante reflexión, dada a partir de las acciones del profesor que se nutren de la sistematización y la documentación, y porque tiene presente tanto los niveles de concreción curricular y

2 Fases *Lesson study*: “1. Definir el problema. 2. Diseñar cooperativamente una «lección experimental» y el proceso de observación de la misma. 3. Enseñar y observar el desarrollo de la propuesta. 4. Recoger las evidencias y discutir su significado. 5. Analizar y revisar la propuesta. 6. Desarrollar el proyecto revisado en otra clase por otro/a docente y observar de nuevo. 7. Discutir, evaluar y reflexionar sobre las nuevas evidencias y difundir la experiencia en un contexto ampliado”. (Pérez y Soto, 2015, p. 20)

los ambientes en los que se ejecuta, como las estrategias, estilos de enseñanza y de aprendizaje mediados por un ciclo analítico desde el trabajo colaborativo. Dicho trabajo se da en la visión externa de pares profesionales que alimentan la forma y estructura de las propuestas de clase, con un aporte antes y después de su ejecución, generando reflexión, rompiendo “el aislamiento de los docentes en todas las fases del desarrollo de su práctica: diagnóstico, diseño, planificación, ejecución y evaluación” (p. 12).

Con miras a alcanzar el objetivo, en el proceso de investigación se adelantaron nueve ciclos de reflexión con un grupo de tres pares académicos, un ingeniero químico y una licenciada en Sociales, con los que se construyó, deconstruyó, reconstruyó, analizó y retroalimentó cada acción pretendida durante dieciocho meses de prácticas de enseñanza en un colegio de la localidad séptima de Bosa en la capital de la República.

REFLEXIONES ANALÍTICAS

Se entiende entonces, parafraseando a Alba y Atehortúa (2018), que la práctica de enseñanza se enmarca institucionalmente como un fenómeno social en un contexto dado en el que se establece una relación entre sujetos en un proceso de aprendizaje; además, está mediada por una intencionalidad contextualizada definida con anterioridad, lo que la hace un evento sistemático, cronológico, secuencial, procesual, es decir, predeterminado, que afecta directamente a los actores involucrados, sus procesos y sus aprendizajes por la intencionalidad de quien enseña.

DESDE LAS ACCIONES DE PLANEACIÓN

Una primera mirada sobre la planeación, como acción constitutiva, permitió establecer que la organización y programación de las sesiones de clase ejecutadas bajo referencias institucionales y del establecimiento, con objetivos prediseñados en coherencia con lineamientos, se encontraba limitada en sus planteamientos por el alcance de ella misma. Al revisarse las planeaciones adelantadas desde las orientaciones institucionales, se encontraron planteamientos demasiado ambiciosos o muy ambiguos que no siempre respondían en coheren-

cia a las particularidades del contexto, por lo que se analizó el planteamiento de esos objetivos perseguidos (Bronfenbrenner, 1987).

Por esto, fue necesario formular un concepto de planeación que condensara la misma complejidad de la práctica de enseñanza, en este caso, desde la perspectiva disciplinar de la Educación Física, y se estableció que el proceso de planeación responde a:

una acción cíclica desde la que se diseña, proyecta, estructura y organizan las posibles rutas para adelantar procesos de enseñanza. Dados en momentos específicos con situaciones intencionadas a modo de representación abstracta de lo esperado; implica un acercamiento hacia los participantes de las clases, desde una lectura de contexto, un diagnóstico, el reconocimiento de etapas de desarrollo, la revisión de los contenidos apropiados para éstas etapas, determinación de factores de riesgo (médicos, sociales, culturales, diferenciales), la contemplación de los espacios, materiales físicos, posibilidades de ejecución, entre otras cosas, que contienen cada una en sí misma un cúmulo de elementos que complejizan la preparación de esta acción, que la engloba todo un proceso de evaluación antes, durante y después de su concepción. (Casallas, 2020, pp. 108-109)

Esta acción se sustentó como diseño y formulación de estrategias didácticas, entendiéndolas con Mallart (2010) como ese “proceso reflexivo, discursivo y meditado que pretende determinar el conjunto de normas y prescripciones necesarias para optimizar un proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 425, citando a Rodríguez, 1993), lo que permitió asignarles un carácter *didáctico investigativo* (MEN, 2000, p. 98) que diera respuesta a las preguntas sobre el fenómeno social del enseñar (Gimeno y Pérez, 2002) y su planteamiento en términos de desempeños o actividades coherentes con los propósitos.

Esta triangulación de las referencias elevó el nivel de sistematización de las propuestas de clase y llevó a documentarlas propiciando una transformación sobre el carácter operativo y de producción teórica del saber hacer, se logró tomar distancia sobre sí, haciendo objetiva una parte del complejo, especificando no solo actividades, sino propósitos de enseñanza.

La documentación, sistematización, saturación con datos y análisis con pares académicos de las sesiones de clases, realizado desde la metodología *lesson*

study, así como la aplicación de cada una de sus fases en trabajo colaborativo con los pares, demostró que la práctica de enseñanza del profesor investigador como unidad de análisis desborda los límites de las acciones que la componen en términos de alcance por su complejidad, singularidad y dinamismo, contenidas en sus acciones constitutivas vistas como categorías para su estudio.

DESDE LAS ACCIONES DE IMPLEMENTACIÓN

En segunda instancia, las acciones de implementación, reguladas por el nivel de tensiones dadas en las sesiones de clase (Molano, 2015), arrojaron una cercanía a procesos dialógicos (De Zubiría, 2006), ya que se cuestionaron las acciones comunicativas, los estilos de enseñanza y la metodología evaluativa aplicada, lo que llevó a una mirada detallada de cada elemento. La revisión de este componente permitió ver que existía una brecha entre lo programado, lo planeado y una *trasposición didáctica* (Chevallard, 1988) efectiva en términos de comunicación, pues en el análisis dichas acciones se presentaban como una fabricación de herramientas organizadas de lo particular a lo general, lo cual restringía en cierta medida las posibles postulaciones desde el desarrollo del pensamiento que lograran adelantar los estudiantes.

Esto llevó a variar las formas de comunicación y elevar el nivel de complejidad desde el carácter técnico del lenguaje disciplinar, a partir de un profundo análisis de contenido buscando los conceptos estructurantes de la práctica de enseñanza de la educación física del profesor investigador, esto provocó una reestructuración de las acciones comunicativas expresadas en las sesiones de clase, lo que hizo reiniciar la reflexión permanentemente y permitió establecer rutas con mayores alternativas de comprensión y comunicación, *deconstruyendo* el lenguaje disciplinar, asignándole un carácter dialógico (De Zubiría, 2006) en la presentación de la misma deconstrucción en las acciones de implementación.

En este sentido, la transformación se reflejó en el impacto generado con la ampliación y profundización en el manejo de estrategias didácticas (Mallart, 2010), en combinación con estilos de enseñanza (Mosston y Ashworth, 1996) y acciones comunicativas que incluyeron, además, una socialización e interacción

en torno a la metodología que se utilizaría en las sesiones de clase desde los conceptos clave para su desarrollo. Con ello se mostró al estudiantado el alcance de la disciplina en términos de desarrollo y se amplió la visión sobre el contexto de la práctica de enseñanza estudiada.

Con este ambiente y visto más allá de la materialidad de las planeaciones, más allá de la operacionalización de la estructura lineal de la planeación, leído desde sus “componentes culturales, sociales, afectivos y materiales” (MEN, 2000, p. 103), el análisis y la reflexión sobre la planeación y su materialización o implementación de las sesiones de clase permitieron acercamientos con características evaluativas y construcciones alrededor de objetos de aprendizaje en la relación profesor-objeto-estudiante, que fortaleció el trabajo de objetivación de la práctica de enseñanza. Más aún bajo la comprensión de que “cuando se habla de ambiente educativo se hace referencia a una categoría pedagógica que define la estructura de relaciones en la cual actúan los protagonistas del proceso educativo” (MEN, 2000, p. 103) y en esas relaciones establecidas junto a las acciones de implementación de la práctica estudiada, con sus tensiones y relaciones, emergieron análisis sobre los componentes evaluativos dados también en acciones propias de la enseñanza.

DESDE LAS ACCIONES DE EVALUACIÓN

Este planteamiento permitió hacer un análisis en retrospectiva y encontrar como protagonistas las acciones de evaluación, determinando que están presentes incluso antes de la concepción de la idea de planeación, por lo que se postulan como elemento regulador de la práctica de enseñanza, pues es desde ella y con ella que se toman las decisiones sobre el objeto de enseñanza, sobre la intencionalidad, ruta, estrategia, seguimiento, conclusión o estado de arribo.

En ese orden, las acciones de planeación e implementación, en su desarrollo, derivan siempre al punto más distal de toda la práctica: las acciones de evaluación. Pero al mismo tiempo, esta cruza y articula las demás encadenándolas en una escalera que desemboca en ella (Véase figura 1), por esto, a pesar de que inicialmente se veía la evaluación como un proceso permanente de seguimiento sobre los aprendizajes, se logra un nivel de comprensión que traslada tanto su concepción como su aplicabilidad a un campo mayor, que desborda los límites de la clase y la sitúa en un marco mucho más amplio. Desde la objetivación de la práctica de enseñanza, la evaluación sobresale producto del estudio de la variabilidad contenida en: tipos, modelos, estilos, focos, maneras y sentidos reasignándole un papel transversal en todo el proceso.

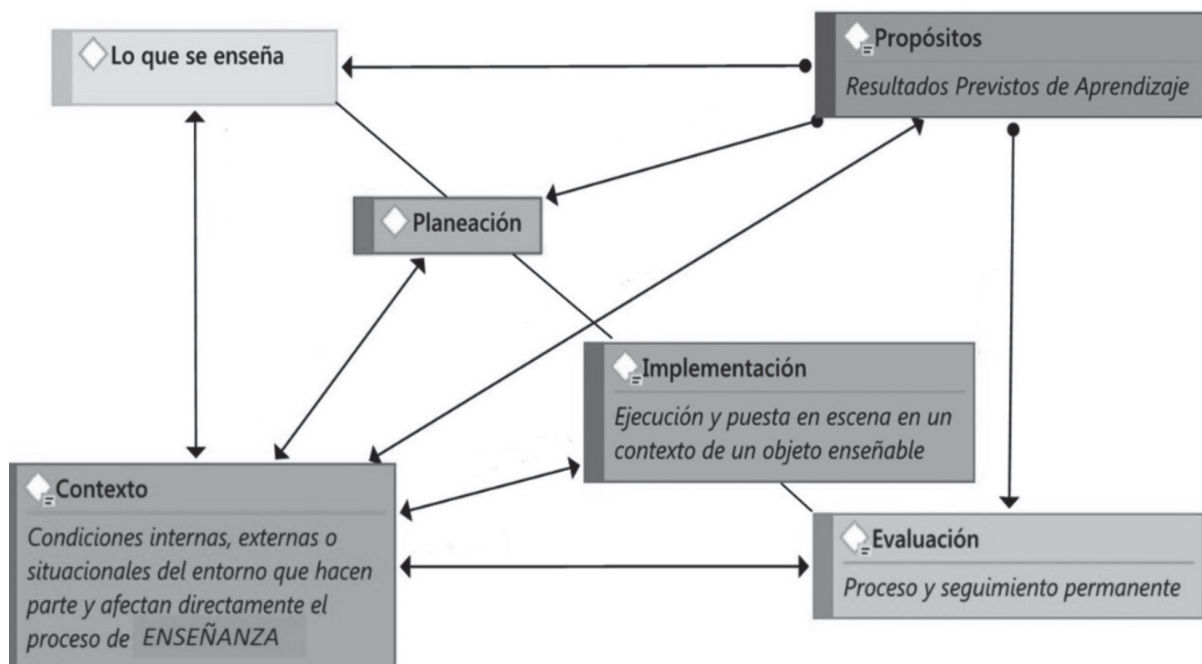


Figura 1. Caminos hacia la evaluación, modelo escalera. Fuente: elaboración propia

La mirada objetivante sobre esto permitió comprender la práctica de enseñanza en sí misma como un proceso investigativo por las características que contiene y expresa (Elliott, 2005; Latorre, 2005). Su complejidad, es decir, su proceso, le aporta un escalón más a la construcción de saber pedagógico (Zuluaga *et al.*, 2003), en ese escalón situamos las acciones de evaluación como eje de toda la práctica de enseñanza, tendiente a provocar un modelo más cercano al contexto, ampliando la visión sobre las problemáticas propias del escenario con todas sus tensiones y relaciones (Molano, 2015).

Presentamos las acciones de evaluación (Véase figura 2) como las que atraviesan por completo la práctica de enseñanza incluso antes de iniciarse su diseño, planeación y ejecución; esto, trasladado a la institucionalidad del colegio donde se realizó el estudio, reconoce que la acción de evaluación parte del reconocimiento del contexto y su debido diagnóstico, pero que, necesariamente, por estar dentro del sistema responde a una valoración que se refleja en la enseñabilidad.

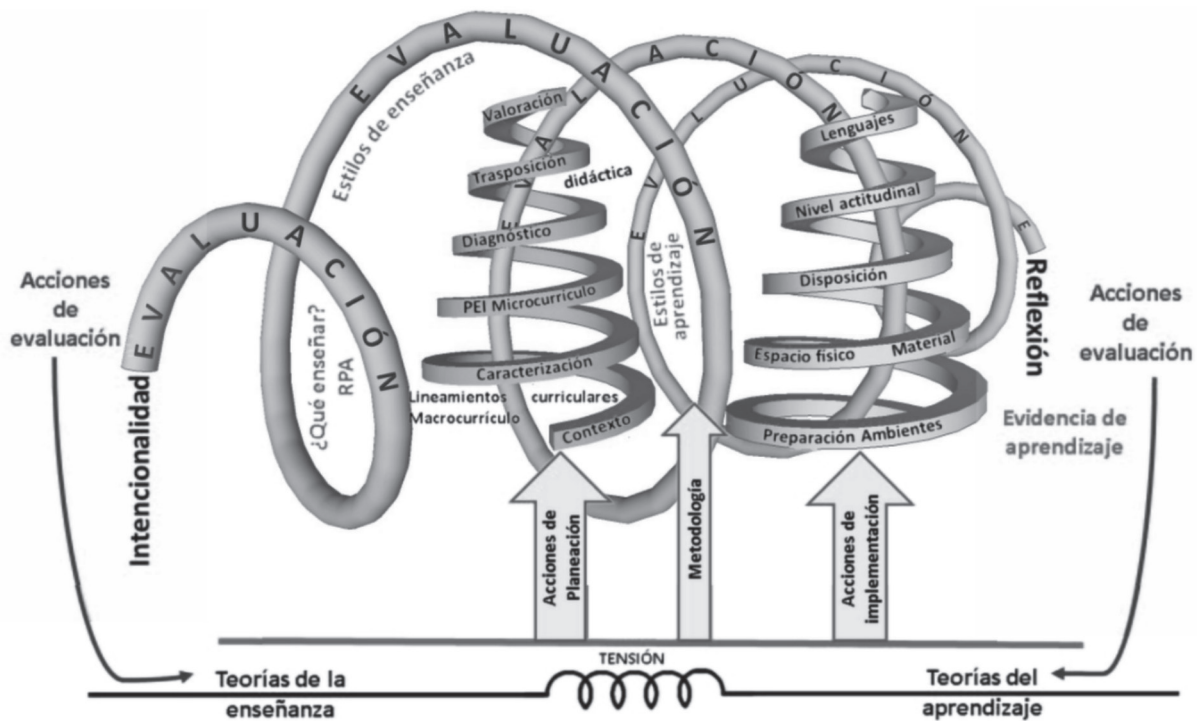


Figura 2. Modelo de acción de evaluación. Fuente: elaboración propia

En medio de esto se encuentran los protagonistas de la práctica que definen el accionar, y su puesta en escena requiere de una ambientación bajo la concepción antes dicha (MEN, 2000), que involucra todos sus actores, configurando un proceso complejo de evaluación. Este entramado y sus posibles resultados provocan reflexión, por tanto, un análisis de la formulación, de su ejecución y su resultado como un evento pedagógico terminado en una acción de objetivación. Es decir, el conocimiento pedagógico sobre estas acciones, emergió provocando la comprensión de rutas más sofisticadas y complejas sobre el diseño de clases que posibilitaron la articulación de las prác-

ticas de enseñanza del profesor investigador con efectos más positivos y profundos, ubicando un eje transversal en su concepción: *la evaluación*.

OBJETIVACIÓN DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA

Las descripciones antes dichas comprometieron la labor con una investigación constante (Elliott, 2005), con una lectura de contexto permanente y con una producción y documentación del hacer, toda vez que la producción de conocimiento pedagógico escribe su historia en cada acción de enseñanza, en cada

contexto particular y desde cada campo disciplinar. Además, porque los datos indicaron acciones específicas que respondían a cada elemento constitutivo de la práctica, lo que permitió organizar y discriminar cada uno de ellos en un componente. Strauss y Corbin (2016) postulan las categorías como *conceptos que representan fenómenos* (p. 111), y la práctica de enseñanza como fenómeno social con sus características susceptibles de análisis respondieron a los discursos que promueven la construcción de teoría pedagógica, a partir de la investigación educativa, a decir de Elliot (2005), Latorre (2005) y Restrepo (2004), entre otros.

Los elementos constitutivos de la práctica son acciones *naturales del proceso de enseñanza*, pero requieren unos niveles de sistematicidad para su estudio. Por eso, las acciones de planeación, implementación y evaluación encierran situaciones susceptibles de ser analizadas previa documentación, convirtiéndolas en categorías (Latorre, 2005). Además, porque cada una de ellas contiene actividades, situaciones, enfoques y modelos de evaluación dados en un ambiente mediante estrategias de enseñanza, lo que facilitó aterrizar sus alcances al contexto y detallar momentos como fenómenos recurrentes y susceptibles de ser analizados, respondiendo al propósito de la investigación.

Esta metodología como “una oportunidad para que los docentes investiguen su propia práctica, comprueben cómo funciona su conocimiento y cómo los estudiantes aprenden lo importante” (Pérez y Soto, 2015, p. 24) permitió tomar distancia de las propias acciones para develar los componentes y elementos que hacen de la propia *práctica* un objeto de investigación particular y único. Por lo tanto, fue fundamental sustentarlas desde el conocimiento específico de lo que sucede en el aula, su estudio y resultado, a decir de Bourdieu (2008) “el producto objetivado del trabajo de codificación deviene, bajo la mirada reflexiva” (p. 19). Esa mirada en el campo de la enseñanza de la educación física solo puede estar dada desde el mismo profesor como generador de saber pedagógico.

En esa perspectiva, con especial atención en las acciones de evaluación sin desconocer el resto (planeación e implementación), se resaltó el valor asignado desde la retroalimentación de los procesos, acercando y

enalteciendo lo experimentado de parte de los estudiantes, y no el resultado. Esto fue lo que llevó a ubicar las acciones de evaluación como foco, provocando una reflexión sobre los contenidos versus las acciones de evaluación, las evidencias versus las valoraciones y los resultados previstos de aprendizaje versus el alcance de los mismos. Sin embargo, más allá de eso, las acciones objetivantes en cada una de ellas de parte del profesor investigador abriendo aún más el panorama hacia el componente evaluativo la orientación intencionada desde la práctica de enseñanza en el campo disciplinar le asigna un valor formativo al proceso, por tanto a lo pretendiente a enseñar.

POSIBLES RESPUESTAS

Con miras a objetivar la práctica de enseñanza de forma cercana y, desde la propia mirada, formular una respuesta al cuestionamiento sobre incidencia que tiene la reflexión sistemática en las acciones de planeación, implementación y evaluación para el aprendizaje de los estudiantes y cómo esta transforma la práctica de enseñanza del profesor investigador, las reflexiones obtenidas obligaron a codificar en un inicio componentes de las acciones constitutivas, donde se identificaron propósitos y objetivos de enseñanza. En el cruce de estos códigos, el establecimiento de sus recurrencias junto con las citas y la triangulación de la información de cada acción fue lo que mostró fuertes tendencias sobre las acciones de evaluación en relación con la práctica de enseñanza.

En ese orden de ideas, las posibilidades de objetivación sin ser objetivado (Bourdieu, 2008) son nulas, en la medida en que socialmente la acción de enseñar involucra actores activos en todo el complejo de la práctica alrededor de las diferentes situaciones que se formulan, en este caso, desde la enseñanza. En coherencia con lo anterior, estas situaciones aplicadas en la investigación respondieron a aquellas que “necesitan la elaboración y la organización de una respuesta” (Blázquez, 1982, p. 7) ubicadas con miras a desarrollar las competencias praxeológicas de los involucrados, que sabemos “conlleva una forma de vivir, de aceptar, de comprender, de superar, de aplicar, de trascender desde la experiencia corporal, en las condiciones culturales y sociales de desenvolvimiento” (MEN, 2000, p. 93).

Las acciones del profesor investigador provocaron el desarrollo de unas competencias en los estudiantes desde el abordaje, análisis y solución de situaciones problema. Esto le permitió al profesor investigador ver posibilidades de transformación desde cada una de las acciones (planeación, implementación y evaluación), y profundizar en el impacto generado en el desarrollo del contexto educativo. Esto marca “un conjunto de procesos a través de los cuales las propiedades de la persona y del ambiente interactúan para producir constancia y cambio en las características biopsicológicas a lo largo de su vida” (Gifre y Guitart, 2012, p. 84). Esas interacciones que se produjeron desde la complejidad del ambiente que vivencian y experimentan profesor-estudiantes generan visiones y construcciones particulares de mundo y forman su carácter y su ser, potenciando su desarrollo individual.

REFLEXIÓN FINAL

En definitiva, documentar la práctica es fundamental, toda vez que es necesario capturar, plasmar y evidenciar las ideas, detalles, momentos, datos y eventos para un análisis riguroso y sistemático que dé cuenta de la realidad, para describirla lo más fielmente posible según la objetivación pretendida por las características de su estudio. Asumir las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza como profesor investigador, desde la óptica de la Educación Física —en pro de los aprendizajes de los estudiantes—, como susceptibles de análisis e investigación, incide como detonante profesionalizador en la medida en que obliga a su reflexión, pero a una reflexión acción, orientada al ajuste, cambio y transformación sobre lo reflexionado (Zambrano, 2007).

Las acciones constitutivas inciden en la concepción, en la resignificación de todo el complejo, desde las etapas más instrumentales de la práctica de enseñanza, hasta la etapa de mayor producción operativa y de construcción teórica. Se acerca al trabajo colaborativo que rompe hermetismos y celos de campos disciplinares con estructuras rígidas e inflexibles y permite la inclusión de la mirada multidisciplinar con discusiones transdisciplinares en todo el desarrollo de la práctica, además porque el trabajo de objetivación de la práctica debe ser constante, colaborativo, centrado en las acciones y decisiones del profesor.

REFERENCIAS

- Alba, J. y Atehortúa, G. (2018). Material seminarios Práctica de enseñanza.
- Blázquez, D. (1982). Elección de un método en educación física: las situaciones problema. *Apuntes de educación física y medicina deportiva*, 19(74). <http://www.apuntes.org>.
- Bourdieu, P. (2000). La objetivación participante [Traducido del francés por Paula Miguel. Véase Bourdieu, P., “L’objectivation participante”, *Actes de la recherche en sciences sociales*, N° 150, 43-58]. *Oficios y prácticas*, 87-101. <https://cinedocumentalyetnologia.files.wordpress.com/2013/09/pierre-bourdieu-la-objetivacion-3b3n-participante.pdf>
- Bourdieu, P. (2008). ¿Un libro para quemar? En P. Bourdieu, *Homo academicus* (pp. 11-51). Siglo xxi.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. PAIDÓS.
- Chevallard, Y. (1988). On didactic transposition theory: some introductory notes. *Simposio Internacional sobre Investigación y Desarrollo en Matemáticas, Bratislava* (págs. 1-9). Czechoslovakia: Université d’Aix-Marseille ii. Institut de recherche de Mathématiques.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Magisterio.
- Elliott, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Mallart, I. (2010). La didáctica en el siglo xxi. De un enfoque curricular a una mirada estratégica. En C. Vera, *Estrategias didácticas en el aula. Buscando la calidad y la innovación* (pp. 45-60). uned.
- men. (2000). *Lineamientos curriculares Educación Física, Recreación y Deporte*. Bogotá: Magisterio.
- Molano, M. (2015). *Didáctica interestructural en la educación física. Basada en la epistemología de la complejidad*. Kinesis.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1996). *La enseñanza de la Educación Física, la reforma de los estilos de enseñanza*. Hispano Europea s.a.
- Pérez, I. y Soto, E. (2015). Lessons Studies: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista*

- Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 83, 15-28.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-55.
- Strauss, A. y Corbin. J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Zambrano, A. (2007). *Formación, experiencia y saber*. Magisterio.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Saenz, J. y Álvarez, A.(2003). *Pedagogía y Epistemología*. Magisterio.